

小学校体育授業における教師の実践的思考様式の検討

—学習成果を高める教授方略の共通性と異質性から—

山 口 孝 治

〔抄 録〕

本研究では、小学校高学年担当の2名の熟練教師の異なる指導プログラム（「課題解決型」と「課題選択型（めあて学習）」の学習）による授業実践を対象に、両教師の有する実践的思考様式の内実を検討することを目的とした。実践的思考様式の内実は、「ゲーム理論」の解概念より導出された観点に沿って分析を試みた。

その結果、学習成果（態度得点）を高めるためには、1）子どもたちに課題（めあて）の必然性や意味理解を明確にさせる、2）工夫された練習活動を設定する、3）子どもたちの動きを正しく診断し積極的な矯正的（技能的）フィードバックを行うといった教授方略を施す必要性があることが認められた。さらに、こうした教授方略は、共通性だけでなく異質性も存在し、その背景として教師の指導観・学習観の違いがあることが推察された。

キーワード：実践的思考様式、授業研究、熟練教師、ゲーム理論、体育授業

I. 緒 言

近年の認知心理学の発展は、各種の研究領域に新たな手法や知見を導出してきている。教育学の領域をみても、一般教育学の分野に限らず体育科においても研究の成果が多数報告されている。こうした研究成果は、これまでの「プロセス—プロダクト研究法」に代表される行動科学研究の欠点を補完するものである。

中井と岡沢（1999）は、同一授業のVTRによる再生刺激法を用いて教師の気づいた内容に関する発話プロトコルを比較・検討した結果、教師の意志決定には、吉崎（1992）が示す「教材内容」、「教授方法」、「子ども」から構成される「単一的知識」と、それらが重なり合った「複合的知識」領域が支えとなっていることを報告している。さらに、斎木と中井（2001）は、イメージマップテストを用いて、単元構想時の思考プロセスを抽出した結果、どの年代の教師も単元構想時の知識や関心は「授業の内容」に集約しており、経験年数が高まるにつれて「授業の内容」に「授業の方法」を関連づけるようになることを明らかにした。

加えて、中井と斎木（2002）は、「オン・ライン・モニタリング法」を用いて、同一の体育授業のモニタリング過程に現れる思考活動の記述・分析を行った結果、経験年数が高い教師でも「教材内容」、「教授方法」、「子ども」といった「単一的知識」で思考する教師もいれば、経験年数が低い教師でも「単一的知識」が相互に関連し合った「複合的知識」で思考する教師も存在し、必ずしも経験年数が高いからといって熟練度が高いとは限らないことを明らかにした。とりわけ、こうした傾向は、「子ども」との複合領域に関わるモニタリング内容において顕著な相違を認めている。

これら中井らの一連の研究より、教師の授業モニタリングには教職の経験によって拡大・深化する内容と、教職経験という体験だけでは拡大・深化し難い内容とが存在していることを示している。とくに後者の内容は、教師の「子ども」に関する知識の適用力の高低が深く関係していることを示唆している。これより、「子ども」を中心とする複合的知識を拡大・深化させる授業研究を進めていく必要がある。

その一つの手がかりとして、厚東ら（2004）の研究が認められる。すなわち、彼らは、体育授業中に生起する「出来事」の発生に着目し、学習成果（態度得点）を高めた上位群とそうでない下位群の教師それぞれにおける「出来事」への気づきとその「推論—対処」の記述内容を比較・検討した。その結果、上位群の方が下位群に比して、「出来事」への気づきが有意に多いことを認めるとともに、それらの「出来事」に対する「推論—対処」においては「合理的推論—目的志向的対処」と「文脈的推論—目的志向的対処」の2つのカテゴリーに有意差のあることを認めた。これより、態度得点の高い教師は、自分が意図する教授過程と児童（以下、「子ども」あるいは「子どもたち」と記す）の学習過程との相違やズレをよく感知し、それを「出来事」として認識するものと推論し、この背景には教材との間に生じる子どもの技能的なつまずきの類型とその手だての熟知を指摘している。

この厚東らの研究より、態度得点の高い教師は、子どものつまずきというリスクをできるだけ小さくして、彼らの学習過程を保障することに強い関心を抱いているものと考えられる。もっと言えば、態度得点の高い教師は、中井らの一連の研究より導出された「子ども」を中心とする複合的知識を高め深めているものと推察できる。

上原ら（2000, 2003, 2007）は、教師の言語的相互作用の適切性の観点から、学習成果（態度得点、技能、集団機能）を高めた学級の教師とそうでない学級の教師の品詞使用を比較した一連の研究において、学習成果を高める特有の品詞（副詞叙述、形容詞二項対立をはじめとする8種類の品詞）の存在を明らかにするとともに、これら品詞の用い方は教師の状況的・文脈的思考を実体化したものと推察している。これより、学習成果を優れて高めた教師は、「子ども」を中心とする複合的知識を高め深めているだけでなく、「子ども」が望む体育授業を展開させる何らかの実践的思考様式を高め深めてきたように考えられる。

山口ら（2006）は、学習成果を優れて高めた教師は「子ども」を中心とする複合的知識が

豊かであると共に、それらの知識を子どもの学びの文脈に即して技術化させていると考え、教師が有する「子ども」を中心とする複合的知識とそれらを具現化させる教授技術は、直接的な結びつきにあるとは考え難く、両者を媒介する何らかの思考様式が存在している可能性がある」と指摘した。すなわち、学習成果を優れて高めた教師は、子どもにみる「いま—ここ」の状況下でどのような教授技術を用いれば授業を成功裡に収めることができるかという実践的思考様式を有し、こうした教師の実践的思考様式を解明するための観点を、経済学の分野における「ゲーム理論」を考察視座とし、提示している。

具体的には、経済学の分野における「ゲーム理論」の発展過程で認められた6つの解概念（インセンティブ、コミットメント、ロック・イン、シグナリング、スクリーニング、モニタリング）を教育学的視点へと読み替え、その上で体育授業実践への援用を試み、これら6つの解概念は、いずれも教育学的視点として読み替えることが可能であるとともに、いずれも体育授業の場における教師の具体的な教授方略と対応することを導出した（表1）。また、体育授業に読み替えた6つの解概念は、構造的に関連していることが認められ、子どもが望む体育授業の展開を可能にする実践的思考様式の観点になり得る可能性がある点を示唆している。

表1 戦略的概念の読み替えの過程と体育授業における教師の実践的思考様式の観定の定義

| 戦略的概念 | 経済学における戦略的思考の捉え方 | 教育学的視点への読み替え (教師の実践的思考様式の観点) | 体育授業における教師の 実践的思考様式の観点 |
|-------------------------|--|---|--|
| インセンティブ (incentive) | 消費者が生産者・企業の望む購買行動を行うための一種のルール、すなわち行動動機を能動行為へと変えていく戦略 | 子どもの行動動機を授業の目的・目標に向かう学習過程や学習活動に対する確信へと変換させる教授行為 | 子どもに課題(めあて)の必然性と意味理解を明確にさせ、彼らの自発的な学習活動を主体的な学習活動へと高めていく教授行為 |
| スクリーニング (screening) | 生産者・企業が、消費者の特性属性、および消費行動を探ろうとする戦略 | 子どもの拡散的・多面的な思考体制を知り、子どもの世界に入り込んでいくことによって、子どもに対する全人教育を深めようとする教授行為 | 子ども一人ひとりの感じ方や考え方の違いを顕在化させ、彼らの学習過程に即した教授過程を実現させる教授行為 |
| シグナリング (signaling) | 生産者・企業が持っている有益な情報を、自分の行動を通じて意図的に読み取らせる戦略 | 教師が課題達成へ向かうために仕組んだ方略の意図を子どもに読み取らせる教授行為 | 子どもに教師の意図(仕込み)を見抜かせる方法の工夫等、学習環境(時間的、物理的、心理的環境)の仕組みを子どもたちの学習活動に即させる教授行為 |
| コミットメント (commitment) | 消費者と生産者・企業が互いの利得がわかっているときに、消費者の期待を変えることで消費者の戦略を変え、生産者・企業が均衡を相対的に有利な方向へと変える戦略 | 教育的相互作用にみられる、教材に対する要求を踏まえつつ、より望ましい学習成果を子どもたちに獲得させるべく、粘り強く交渉をくり返していく教授行為 | 子どもたちを技能的特性に触れさせる積極的・能動的な言語を伴う教授活動により、彼らの学びの過程を試行錯誤から試行接近へと近づける教授行為 |
| ロック・イン (locking in) | 生産者・企業が消費者の行動を変えようとしたが、それをすれば多大なコストがかかるため、生産者・企業が消費者の要求を是認する戦略 | 子どもたちの自然な学びの過程を無理に変えようせず、子どもの学習過程を深めていく教授行為 | 子ども一人ひとりが感じる楽しさを保障しつつ、運動教材がもつ独自の面白さを練習活動(学習活動)として顕在化させる教授行為 |
| モニタリング (monitoring) | 各種の経営戦略を総合的に評価し、どの戦略が良かったのか、弱かったのかを判断するための戦略 | 教師の教授過程と子どもの学習過程のマッチングを図る包括的な評価活動であり、教師が施した手だての有効性を的確に判断・評価する教授行為 | 上記5つの教授行為が授業のねらいに合っているかどうかを総合的に判断する反省的思考にもとづく教授行為 |

さらに山口（2007）は、小学校高学年の2名の熟練教師による同一教材で異なる指導プログラム（「課題形成型」と「系統学習」による指導法^{〔注〕}）より実践された授業を対象に、上記6つの観点にそって熟練教師の実践的思考様式の内実を検討した結果、両教師とも、学

習のねらい，子どもたちの学びの文脈に応じて，多種・多様な思考を働かせ，指導技術として具現化していることを指摘した．本研究では，こうした事例の集積度を高めるべく，熟練教師を対象に，先の研究とは異なる指導プログラムの同一単元の授業実践において発揮される実践的思考様式の内実を，上記6つの観点に基づき実際の授業場面で具現化された指導技術より検討することを目的とした．具体的には，恒常的に優れた学習成果（態度得点）を収めた2名の教師による異なる指導プログラム（「課題解決型」と「課題選択型（めあて学習）」による指導法）の実践より，体育授業の分析視点として読み替えた実践的思考様式の6つの観点（インセンティブ，コミットメント，ロック・イン，シグナリング，スクリーニング，モニタリング）の内実が，どのように発揮されるのかを事例的に検討することを目的とした．

Ⅱ．研究方法

1．対象とその授業

本研究の対象は，兵庫県・京都府下の2小学校高学年を担当している2名の教師である．各教師には独自のプログラムによる走り幅跳びの授業を1単元にわたって実践することを依頼した．すなわち，平成18年11月上旬から12月上旬にかけて9時間計画の指導プログラムによる授業の展開を依頼した．

本研究の対象となった2名の教師は，両教師とも男性で専門教科を体育にしている教師であり，教職経験年数も14年以上の熟練教師である．そのうち1名は「課題解決型」の学習を日常的に実践している教師であり，これまでも多くの研究実践を依頼してきている恒常的に態度得点の高い教師である（以下「A教師」と呼ぶ）．残りの教師は平成18年の1学期間における20名の教師を対象にした態度得点の調査結果より，「高いレベル」「成功」の結果を得た教師であり，日頃から文部科学省指導資料に掲載されている実践法「課題選択型（めあて学習）」を参考に授業を展開している教師である．各クラスの児童数は32名と33名であり，学級間に大差はみられなかった．

2．学習成果の測定

単元前後における児童の授業に対する愛好的態度を小林（1978）の態度測定法を用いて測

表2 態度得点の診断結果と被験教師のコンテキスト

| 学級名 人数 | 単元末 診断型 | 男 子 | | | 女 子 | | | | 教 師 | | |
|--------|-------------|------|----|----|-------------|------|----|----|-----|----------|----------|
| | | よろこび | 評価 | 価値 | 単元末 診断型 | よろこび | 評価 | 価値 | 性別 | 経験 年数 | 専門 教科 |
| A学級 32 | 高いレベル 成功 | 5 | 5 | 5 | 高いレベル 成功 | 5 | 5 | 5 | 男 | 14 | 体育 |
| B学級 33 | 高いレベル 成功 | 5 | 5 | 5 | 高いレベル 成功 | 5 | 4 | 4 | 男 | 22 | 体育 |

定した。表2には、態度測定の前後の診断結果と被験教師のコンテキストを示している。両教師ともに、男女とも「高いレベル」「成功」であった。

3. 授業実践段階の教師の実践的思考様式

①データの収集

各被験教師には簡単な指導プログラムの作成を依頼した。表3は両教師の指導プログラムである。両教師とも日々実践している指導プログラムで実践された。A教師は「課題解決型」、B教師は「課題選択型（めあて学習）」の指導法であった。その際、3単位授業の教師並びに子どもたちの発言をVTR及びICレコーダーを用いて収録し、逐語記録（準備運動と整理運動は除く）を作成した。3単位授業の選定は、単元の序盤、中盤、終盤の中核にあたる2時間目、5時間目、8時間目とした。単元全般にわたって収録することで課題（めあて）の形成・把握場面から課題（めあて）解決場面において施される教授方略が満遍なく収集できると考えた。

表3 A, B被験教師の「走り幅跳び」指導プログラム（9時間計画）

| 時間 | A 教師 | B 教師 |
|-----|---|---|
| 指導法 | 課題解決型学習 | 課題選択型（めあて）学習 |
| 1 | ○着地のしかたを考えよう ・短助走からの着地練習 | ねらい1 ○走り幅跳びの学習のしかたを思い出し、自分にあった助走距離を見つけながら自分の距離に挑戦する |
| 2 | ○いろいろな着地のしかたを比べよう ・そり跳びとはさみ跳びの練習 | |
| 3 | ○着地がうまくなろう ・中助走からねらい幅跳び | |
| 4 | ○踏み切り手前の走り方を考えよう ・中助走からの踏み切り練習 | |
| 5 | ○横木幅跳びをしよう ・「横木幅跳び」による踏み切り練習 | |
| 6 | ○踏み切り手前でスピードを落とさずに踏み切ろう ・「ねらい幅跳び」による踏み切り練習 | |
| 7 | ○助走距離を見つけよう ・助走路を逆走し、助走距離を見つける | ねらい2 ○助走（のスピード）や踏切、空中動作など、より遠くへ跳ぶための工夫をして、自分の距離に挑戦する |
| 8 | ○自分にあった助走スピードを見つけよう ・「ねらい幅跳び」で助走スピードを見つける | |
| 9 | ○新記録に挑戦しよう ・助走スピードを調整して跳躍練習する | |

②分析方法

表4は、経済学の分野の「ゲーム理論」より導出された6つの解概念のひとつひとつを教育学的な観点へと読み替え、さらに、教育学的な観点から体育授業における教師の実践的思考様式の観点へと読み替えを試みた結果（表1）をもとに、体育授業における実践的思考様式の観点から推察される教授技術と指導技術の観点を一覧にしたものである。

ここで、モニタリングについては、反省的思考の観点に基づく上記5つの方略の評価活動

と定義されている。ゆえに、本研究のようにVTRと逐語記録で収集された技術的実践のデータでは、直接的に分析することが不可能であると考えられる。しかし、実際の授業場面において、教師は子どもたちの動きを観察し、VTR代わりとなって「腕が曲がっているよ」とか「着地の時に大分、“く”の字になってきたよ」というように、子どもたちの「動きの診断」を行っている。そこで、このような子どもの「動きの診断」のみ逐語記録より抽出し、分析することにした。

表4 実践的思考様式の観点と教授技術の観点及び指導技術例

| 実践的思考様式の観点 | 教授技術の観点 | 指導技術例 |
|------------|-----------------|--|
| インセンティブ | 評価道具の活用 | ・評価道具(走り幅跳び診断票, HJS, GPAI等)を活用する。 |
| | 明確な課題や目標の設定 | ・子どもの動きを回数や時間に置き換えたり、できたかどうかがはっきりとわかる基準を設定したりする。 ・授業の目標を達成させる手がかりとしての動きのイメージがとらえやすい課題を設定する。 |
| スクリーニング | 子どもの学習する道筋を知らせる | ・前時の学習カードの中から本時の課題(めあて)づくりに関わる内容の意見を紹介し、その子の言葉で再度説明させる。 ・前時までのグループ毎のめあての一覧表を作成し、提示する。 |
| | 子どもの学習する道筋をとらえる | ・体育ノート、グループノート、学習カード等を活用して子どもの学習する道筋をとらえる。 ・課題(めあて)と練習方法が対応しているかどうかを確認する。 |
| シグナリング | 施設・用具の工夫 | ・効率的・効果的な練習活動ができるような施設・用具を工夫する。 |
| | ルールの工夫 | ・子どもたちの実態に応じたルールをつくる。 |
| | 示範 | ・観察学習(目標となる教師・子どもの示範)を設定する。 |
| | 小集団と一斉の使い分け | ・学習集団を固定的に扱わず、単元経過に伴って一斉と小集団とを使い分ける。 |
| | 小集団の活用 | ・学習の目標に応じて小集団(目的別集団・能力別集団)を用いる。 |
| | 練習場の確保 | ・学級の人数や小集団の数に対応できるだけの練習の場を確保する。 |
| コミットメント | 指導言葉の工夫 | ・動きそのものを直接言い表すのではなく、動きのイメージが明確になる言葉(感覚的な言葉、擬音語・擬態語等)を使って指導する。 |
| | 発問の工夫 | ・「多義的な発問―焦点化する発問―観点を決めた発問」の流れに沿って発問構成を工夫する。 ・動きの部位や局面に着目した「観点を決めた発問」を工夫し、よりよい動きのポイントを子どもたちにつかませる。 |
| | 活動の方向性の示唆 | ・子どもたちの相談に応じ、課題解決への方向性をもたせる。 |
| | 課題解決の観点を明示 | ・矯正(技能的)フィードバックによって、課題解決のポイントを明確にする。 |
| ロック・イン | 練習活動の工夫 | ・課題(めあて)を解決するために効果的な練習活動(8秒間走、横木幅跳び等)を行う。 |
| | 個人差に応じた練習活動の設定 | ・個人差に応じたその子なりの技能の向上が図れる練習活動(跳び箱の段階指導等)を設定する。 |
| モニタリング | 子どもの動きの診断 | ・教師がVTRの代わりになって、子どもの動きを的確に伝える。 |
| | | ・子どもの動きの進歩を認める。 |

授業実践段階の教師の実践的思考様式の内実は、教授方略として具現化された指導技術の実際を抽出し、表4の観点に沿って分析及び検討することにした。その際、これら実践的思考様式は、単一で発現されるだけでなく複合的・共時的に発現されることが予想された。加えて、例えば、「踏み切り板」といった用具を使用する場合も、その使用の仕方がその時々のねらいによって異なった教授方略として抽出されることも考えられた。したがって、抽出した指導技術がどのような実践的思考様式の観点によるものかの判断は、VTRと逐語記録

の内容を吟味し、ねらいや意図を判断することによって決定した。

Ⅲ. 結果及び考察

1. 学習成果（態度得点）からみた授業の姿

前述したように、両教師とも単元終了後の態度測定の結果は、男女とも「高いレベル」「成功」であった。表5は、項目点の診断結果から上記態度得点の向上に関わると考えられる「標準以上」あるいは「標準以上の伸び」を示した項目、さらに、男・女児童共通して成果が認められた項目を取り出し、小林が提示した「よい体育の姿」の構造との対比を行ったものである。

両教師ともに「よい授業の姿」の構成要因である「自主的・創造的な集団活動」「ワザや力の伸び」「ほんとうのよろこび」「思い出に残る授業」のいずれにおいても対応する項目が多数認められた。「ひたむきな活動」については、B教師から認められなかったものの、概ね、両教師の授業は、①明るい雰囲気で行われていた様子、②子どもたちが学習課題（めあて）の意味を理解し主体的に解決していこうとしていた様子、③学習集団の凝集性が高まっている様子が、それぞれ伺うことができた。このことは、授業実践段階において、両教師に共通した実践的思考様式にもとづく教授方略が施されたものと推察される。

表5 小林の「よい授業の姿」の構造と対応

| 学級 | A学級 | B学級 |
|----------------------------------|----------------|------------|
| 構成要因 | | |
| 自主的・創造的な 集団活動 5・8・21・22・26 | 5・8・21 | 8・21・22・26 |
| ひたむきな活動 14・15 | 14・15 | — |
| ワザや力の伸び 11・12 | 11・12 | 12 |
| ほんとうのよろこび 3・13・25 | 3・13・25 | 3・13 |
| 思い出に残る授業 19・20・27・28・30 | 19・20・27・28・30 | 20・28・30 |

2. 被験教師の実践的思考様式の内実の検討

(1) A教師

表6は、A教師の授業実践より導出された指導技術を一覧にまとめたものである。これより、A教師は5つの実践的思考様式を働かせて授業を展開していたことが明らかになった。具体的には課題（めあて）形成・把握場面ではインセンティブ、コミットメントを、課題解決場面ではロック・イン、モニタリング、コミットメントを、そして「行きつ戻りつ」の学習過程でシグナリング、コミットメントを、それぞれ働かせていた。

表6 A教師の授業実践より抽出された指導技術の一覧

| 実践的思考様式の観点 | 教授技術の観点 | 抽出された指導技術例 |
|------------|----------------|---|
| インセンティブ | 評価道具の活用 | ・走り幅跳び診断票を活用する。 |
| | 明確な課題や目標の設定 | ・「そりとび」と「はさみとび」の分解図を用いて、動きのイメージとポイントを明確にする。 |
| シグナリング | 示範 | ・観察学習を設定し、上手な子どもに示範させたり、うまくできない子の様子を示範したりする。 |
| | 小集団の活用 | ・学習の目標に応じて目的別小集団や能力別小集団にして活動を進める。 |
| | 練習場の確保 | ・ビット数を5つに設定し(1ビット数あたり6～7人)各ビット数での子どもの活動量を保障する。 |
| | 指導言葉の工夫 | ・動きのイメージが明確になるように、擬音語を用いて指導する。 |
| コミットメント | 発問の工夫 | ・動きの部位や局面に着目した「観点を決めた発問」を工夫し、よりよい動きのポイントを子どもたちにつかませる。 |
| | 活動の方向性の示唆 | ・子どもたちの相談に応じ、課題解決への方向性をもたせる。 |
| | 課題解決の観点的明示 | ・矯正的(技能的)フィードバックによって、課題解決のポイントを明確にする。 |
| ロック・イン | 練習活動の工夫 | ・課題(めあて)を解決するために効果的な練習活動(横木幅跳び、ねらい幅跳び)を行う。 |
| | 個人差に応じた練習活動の設定 | ・「跳び箱」を踏切地点に設置し、滞空時間を確保する。 |
| モニタリング | 子どもの動きの診断 | ・教師がVTRの代わりになって、子どもの動き(手や足の動き等)を伝える。 |
| | | ・子どもの動きの進歩(手足の供応動作の変化の様子など)を伝える。 |

まず、課題(めあて)の形成・把握場面では「走り幅跳び診断票」を活用し、子どもたちに課題(めあて)の必然性と意味理解を明確にしていた。また、A教師は、課題形成の場面で個人カードやグループカードを活用して問題の吟味を図っていく場面はみられなかったけれども、次のような手法で課題の明確化を図っていた。以下の逐語記録(表7)は2時間目の課題形成・把握場面のものである。

ここでは、「そりとび」と「はさみとび」の動きの分解図を小黒板に貼り付け、「観点を

表7 A教師の課題(めあて)形成・把握場面の逐語記録例

| | |
|------|--|
| T 1 | 紹介します。1つ目、そり跳び。(そり跳びの分解図を小黒板に貼る)そり跳びの、そりっていうのは、そる(体で姿勢を示しながら)ということ。踏み切った後、空中で、うーんとそって、びょんと(体を)起こす(示しながら)。この跳び方(絵を示しながら)、ちょっとイメージできる？(子どもたち、口々にできる、できないと言う)できない。やってみなわからへん。2つ目いくで。こっちの方がややこしい、はさみ跳び(はさみ跳びの分解図を小黒板に貼る)。違いわかる？ちょっと、あまり時間がないんでこの違いがわかる人？30秒。 |
| P 1 | わからへん(口々に言う)。 |
| T 2 | いくで(説明)。そり跳び。地面を蹴った足、踏み切り足、左、右、どっち？ |
| P 3 | 右。 |
| T 4 | こっちで(右足を指して)蹴ってるな。わかる。右足で踏み切って、左足あげてるやろ。左足あげた、まだ、前にあるなあ(絵で確認しながら)、このままそって、このまま、前に降りる。そり跳びって。こっち見て(はさみ跳びの絵を指して)。左足で踏み切ったこの子。左足で踏み切って、右足が上がってて、ここ、左足が前になったやろ(該当箇所を指して)、わかる？ |
| P 5 | あつ、空中で走ってるんや。 |
| T 6 | わかる？もう1回言うで、左足で踏み切って、右足が上がったけど、空中で1回、左足がでてくるねん。空中で1歩、歩くねん。 |
| P 7 | ええー。(口々に言う) |
| T 8 | ほんで、着地。空中で1歩、歩くのがはさみ跳び。はさみ。(右手と左手を前で交差する仕草を見せながら)これは、そり跳び(絵を指して)。跳んで、そっておろす(動作を示しながら)。 |
| P 9 | とっても、やってみたい。早くやりたい。(口々に言う) |
| T 10 | 今から、えーと、この2つを試してみる。それで、今日の最後くらいに「こっちしよう」と決めて、それで、練習する |

〈2時間目〉

きめた発問」を用いて相互作用を行いながら、両者の対空動作の違いに気づかせるとともに、子どもたちに課題（めあて）を明確化させていた様子が読み取れる。このように、A教師は、子どもたちに課題（めあて）の必然性と意味理解を明確にさせるために積極的に子どもたちとの相互作用を大切にしている構えがみてとれた。

続いて、課題解決場面において、A教師は、次のような練習活動を取り入れ、子どもたちの課題（めあて）の自立解決を促していた。まず、練習活動の工夫によって子どもたちに技能特性に触れさせようとしていたことが認められた。すなわち、2時間目は手足をしっかりと前に出し体を“く”の字にするという着地動作を身につけるために、また、はさみ跳びとそり跳びの対空動作を身につけるために跳び箱（1段）を使用していた。5時間目は「横木幅跳び」を取り入れ、踏み切り手前の歩幅調整の練習を行っていた。

さらに、A教師は、練習活動の場面で、子どもたちの課題解決の精度を高めるために、一人ひとりに積極的に働きかけ、「（踏み切り手前最後の1歩）最後、（歩幅が）短くなってない。普通に最後の1歩がなっている」「上手いこと合うてる」「（助走が横木を意識せずに）普通になってきた。普通や、いつも通りや」等の発言にみられるように、VTRの代わりになって子どもたちの様子を伝えていた。また、2時間目、5時間目、8時間目の学習目標がそれぞれ、「いろいろな着地の仕方を比べよう」「踏み切り手前の走り方を工夫しよう」「自分にあった助走スピードを見つけよう」に対して、2時間目は「もっと跳んだ瞬間に胸をそる」「空中で大きく1歩、歩くように」というそり跳びとはさみ跳びの対空動作を中心に、5時間目は「ゆっくり走ってるから合わなくなる。もっと普通に走ってみ」「〇〇君、最後の1歩を短くして」という横木幅跳びによる踏切前最後の1歩の歩幅調整を中心に、8時間目は「〇〇さん、もうちょっとスピード出していこう」「もう少し、（助走の）スタート地点を下げた方がいいわ」という助走スピードと助走地点を見つけることを中心に行われていた。このように、各時間の目標に沿った個々の課題（めあて）に応じた的確な矯正（技能的）フィードバックを行うことで、子どもたちの課題（めあて）の自立解決を促していた。

加えてA教師は、一方的、伝達的なフィードバックだけでなく、以下ような子どもとの相互作用を行っている場面が何度か見られた。「〇〇君、踏み切りここや（足跡を指す）。どうする、これだけ分（踏み切り線より越えている分）後ろからスタートするか、それか、もう少し縮めるか」—（子ども考えている様子）—「最後の1歩、今縮めようと思ったの」—「あんまり思っていない」—「それなら、思わなあかん。それが大事なことやねん」このように、踏み切り地点がオーバーした子どもに対して、助走地点を前後に変更することを示唆しながらも、子ども自身が踏み切り手前最後の1歩の歩幅を短くすることに意識がないことを導きだし、そこを意識化させようとしていたのである。

最後に、課題解決へ向けての「行きつ戻りつする」子どもたちの学習過程を次の教授方略により補っていた。すなわち、2・5・8時間の全ての時間の中で適宜、観察学習を取り入

表8 A教師の「観察学習」場面の逐語記録例

| | |
|------|---|
| | 〈児童による示範の後で〉 |
| T 47 | はい、どこですか、違いはどこですか。 |
| P 48 | はい。(児童挙手) |
| T 49 | はい、〇〇君。 |
| P 50 | 〇〇君は、跳んでるときに手を後ろにやってる。〇〇君は、最後の1歩がちいちゃかった(短かった)。 |
| T 51 | ふーん、そう見えたの。 |
| P 52 | (うなずいた後で) えーと、助走しているときに勢いがついてる。〇〇君は、最初から勢いがある感じ。 |
| T 53 | ああ、なるほどなあ、関係してると思うわそれは。 |
| P 54 | 〇〇君は最初から速い。〇〇君は、最初ゆっくりで、途中から速い。 |
| T 55 | ああ、〇〇君と一緒に、気づいた、気づいた？(全体に確認する) |
| T 56 | だから、〇〇君は、こうやって(上体を揺らす動作をしながら)最初から、パンと出てるんやな。そして、〇〇君はスタートはゆっくり目に走って、だんだんスピードをあげてきて、パンというのが自分のリズムなんやな。そういう違いもある、やりやすさの。その違いをよく見てな。もう1回やってみてくれる。 |
| P 57 | (児童助走を始める) |
| T 58 | このへん、ゆっくりやねん。そこから、だんだんスピードをあげて、パン。 |
| P 59 | (試技をする) |
| P 60 | ああ、ほんまや。(児童拍手をする) |
| | 〈8時間目〉 |

れていた。「目標となる上手な動き」ができている子どもを取り上げ、多くの子どもたちに示範をさせたりしながら、課題(めあて)の再確認化を図ったり、解決ポイントを焦点化したりしていた。表8は、8時間目の逐語記録を抜粋したものである。2名の子どもの助走を示範させた後、「観点を決めた発問」により、P54より2人の助走リズムの違いを引き出し、T56で助走のトップスピードの地点が違うことを確認している。すなわち、人によって自分にあった助走スピードや助走の仕方があることを気づかせていたのである。

また、A教師は練習場面では常時5ピット数の活動場所が設定されており、十分な活動量が確保されていた。32名の児童数に対して1グループ6～7名による小集団編成を基盤にしながらも、「横木幅跳び」の時には「歩幅別のグループ編成」を行うなど、集団の弾力的運用が認められた。

以上より、A教師は、5つの実践的思考様式を状況的・文脈的に働かせていたことが明らかになった。さらに、こうした実践的思考様式を単独で、複数の方略を共時的・一体的に働かせていたことも認められた。

(2) B教師

表9は、B教師の授業実践より導出された指導技術を一覧にまとめたものである。これより、B教師は、5つの実践的思考様式の観点にもとづく指導技術を、教授方略として具現化させながら授業を展開していた。具体的には、課題(めあて)形成・把握場面ではインセンティブを、課題解決場面ではロック・イン、モニタリング、コミットメントを、そして「行きつ戻りつ」の学習過程でシグナリング、コミットメントを、それぞれ働かせていた。

まず、課題(めあて)形成・把握場面では、B教師はA教師と異なり「走り幅跳び診断

表9 B教師の授業実践より抽出された指導技術の一覧

| 実践的思考 様式の観点 | 教授技術の観点 | 抽出された指導技術例 |
|----------------|----------------|---|
| インセンティブ | 明確な課題や目標の設定 | ・ 示範をしながら動きのイメージとポイントを明確にする。 |
| シグナリング | 施設・用具の工夫 | ・ 自作(目盛りが読みやすく工夫されている)のメジャーを活用する。 ・ ビットの区切りを示す白線の代わりに、ラインテープを活用する。 |
| | 示範 | ・ 上手な子どもに示範させたり、上手できない子の様子を示範したりする。 |
| | 指導言葉の工夫 | ・ 動きのイメージが明確になるように、擬音語を用いて指導する。 |
| コミットメント | 発問の工夫 | ・ 動きの部位や局面に着目した「観点を決めた発問」を工夫し、よりよい動きのポイントを子どもたちにつかませる。 |
| | 活動の方向性の示唆 | ・ 子どもたちの相談に応じ、課題解決への方向性をもたせる。 |
| | 課題解決の観点的明示 | ・ 矯正的(技能的)フィードバックによって、課題解決のポイントを明確にする。 |
| ロック・イン | 個人差に応じた練習活動の設定 | ・ 「踏み切り板」を踏切地点に設置し、滞空時間を確保する。 ・ 助走地点に等間隔で白線を引く。 |
| | | ・ 教師がVTRの代わりになって、子どもの動き(手や足の動き等)を伝える。 |
| モニタリング | 子どもの動きの診断 | ・ 子どもたちの動きの進歩(手足の対応動作の変化の様子など)を伝える。 |

表」のような評価道具の使用は認められなかった。また、子どもたちがその時間の課題（めあて）や記録、並びに感想を書き留める個人カードを活用していたが、カードに書かれたことを課題（めあて）の把握・形成場面で全体に紹介するなどの活用場面はVTR及び逐語記録からは認められなかった。しかしながら、B教師は課題選択型（めあて学習）学習を実践していたため、ねらい1を「自分に合った助走距離を見つけよう」、ねらい2を「助走、踏み切り、空中動作、着地を工夫してより遠くへ跳ぼう」とし、ねらい1とねらい2の活動の区切りは、全体ではなく子ども自身に任していた。これより、個人のめあての持ち方（決め方）として次のような指導の様子が見られた。表10は、ねらい1（2時間目）、ねらい2（8時間目）の逐語記録である。

これより、B教師は自らT2、T3に見られるように示範を行いながら説明し、子どもた

表10 B教師の課題（めあて）形成・把握場面の逐語記録例

| | |
|----|--|
| T1 | 今日は2時間目、しっかりやるんですが、今日やることは、まず、自分にあった助走距離を見つけて下さい。えー、そこに引いてもらいました、1番手前が5m、2本目が10m、15m、20mとあります。20mより向こうは、今日は行かないようにしましょう。そして、始めるのは10mか、15mか、20mか、そこから始めて下さい。で、自分の1番よく跳べそうな助走距離を、今日がんばって見つけて下さい。で、そこからね、何mの線から1m手前とか、1m後ろ、2m後ろというのを、えー、自分で考えながらやってみて下さい。 (2時間目) |
| T2 | 今日特になんかしてほしいのは、お互い見合って、最後、一番いい記録が出るように、お互い声をかけ合ってください。で、その時にですね、この間、最後に言うたことやね、踏み切り前の2、3歩、ここが、とても重要になってくるので、この間、○○君がくっと、下からはったみたいな感じで（体重を一瞬後ろに乗せ、跳び上がる姿勢を示して）、ふっと踏み切るね（体を使って真似をしながら）。それが、できているかどうか、なかなか難しいし、それが必ずできるとは限らへんで、できたら誉めてあげよう、みんなだね。 |
| T3 | もうひとつは、最後の着地やねん。着地をできるだけしゃがむ（ぐっとしゃがむ姿勢をして）。しゃがむときに手を前に出す、できるだけね。空中の動作ができる人は、空中の動作もちろんやったらいいのやけど、空中の動作、広がる人は腕をこう振んのやったな（そり跳びのような動作を交えながら）。跳ぶ人も腕を前にやる。その辺のこともちょっと気にしながら、より遠くへ跳べるようにやって下さい。 (8時間目) |

ちの課題（めあて）決定の観点を示していた。これは、課題選択型（めあて学習）学習の学習スタイルの特徴であるが、子どもたちのめあてが「踏み切り」とする子ども、「空中動作」とする子ども、「着地」とする子どもなど、拡散してしまうことになる。その結果、教師からするとより複雑な個別の対応が求められる。

しかしながら、B教師の課題解決場面の逐語記録を分析すると、毎時間、多様な子どもたちのめあて（課題）に対して、同一の子どもとの丁寧な相互作用を行いながら、子どもの課題（めあて）解決を円滑に向かわせようとしていた。また、技能面だけでなくグループでの役割分担に関することや学習の進め方に関することといったマネジメントに関する働きかけも、他の教師より多く認められた。さらに、毎時間、学習の終わりに、その時間をふり返って、課題（めあて）の達成状況や再確認をすることに他の教師よりも多くの時間を費やしていた。その際には自分の感想や意見を一方的に伝えるだけではなく、毎時「友だちの様子を見てよかったところはないか？」と投げかけ、子どもの考えを確認しながら課題（めあて）を集約化・観点化していた。すなわち、コミットメント方略を十分駆使し、子どもたちと関わっていたものと考えられる。

「課題選択型（めあて学習）」の学習は、毎時、子ども一人ひとりの課題（めあて）が拡散・多様化することが認められる学習指導法であるために、A教師にみられたように、子どもたちが一斉に「横木幅跳び」や「ねらい幅跳び」を行うといった練習活動の工夫は認められなかった。しかしながら、2・5・8時間を通して、常に、踏み切り点から5m、10m、15m、20mの助走地点にラインが引かれ、助走地点を見つけ易くしたり、踏み切り地点には踏み切り板を常設し、対空動作、着地動作を獲得し易くしたりしていた。こうした練習活動の工夫は、ロック・イン方略が具現化されたものと考えられた。

表11は、B教師の課題解決場面の逐語記録例である。先述したように、B教師はA教師と同様、練習活動の場面で子どもたちの課題解決の精度を高めるために、一人ひとりに積極的に働きかけ、T 1 - T 3, T 8, T12, T20, T24, T28等の発言にみられるように、V T Rの代わりになって子どもたちの様子を伝えていた。2時間目は、ねらい1「自分にあった助走距離を見つけよう」の学習であったため、T2, T6 - T7の発言にみられるように助走地点に対する技術的なフィードバックが中心に行われていた。しかし、5時間目、8時間目は、ねらい2「助走、踏み切り、空中動作、着地を工夫してより遠くへ跳ぼう」の学習に移っており、課題（めあて）の決定は個人で委ねられていた。そのため、子どもたちの課題（めあて）が、助走、踏み切り、対空動作、着地と拡散していた。けれどもD教師は個人カードに書かれた内容を確認したり、発問を用いたりしながら一人ひとりのめあてを確認し、「助走のスタート地点を短くしてごらん」「最後（踏み切り手前の最後の1歩）が大股になっているから、最後ほど細かく」「空中で上体がそれてるけど、戻しきれてへん」「着地の時は手を前に出すようにして、しゃがみ込まないと」というように、個々の課題（めあて）に応じた技術的

表11 B教師の課題解決場面の逐語記録例

| | |
|--------|---|
| T 1 | 最後（踏み切り手前が）大股になってるからな、合わしていきや。 |
| T 2 | 〇〇君、両足で着地できてへん、こうなってるし（足がずれてる様子を示して）。 両足で着地いかんと。 |
| T 3 | 〇〇さん、また、両足で跳んでるわ。片足で踏み切り、片足で。 |
| T 4 | おお、ええ感じ。（測定結果を聞いて）ええわ。 |
| T 5 | （助走がうまくいなくて、跳躍した子に）危ない、気つけや。危ないときはやったらあかんで。 最後、あんな、大股になったらあかんわ。最後ほど細かく（手で幅を見せながら）。足合わせて。 |
| T 6 | 〇〇ちゃん、10からやり、10から。〇〇ちゃん、15からやったらあかんわ。うん、スピード が落ちてるから。（助走地点へ行ってから）そこ、そこからや、2本目からや。（いわれた地 点から、再び試技をした後で）そうそう、上手いこと跳んでる。（計測後に）〇〇さん、今の 10やしな（助走距離が）。 |
| T 7 | 〇〇君、最後、こんな大股で（様子を示して）いったらあかん。足を合わせて。だから、 何も線にこだわることはないんやで、1mとか2mとか、ちょっと動かして。 |
| 〈2時間目〉 | |
| T 9 | 最後が大股になっているから、逆。踏み切りに近づくほど、小股にしていかなと。 |
| T 10 | 着地がこうなってるから（様子を示しながら）、着地を前に手を出すように、こうしてみ（やっ てみせる）、しゃがんでみ。 |
| T 11 | OK, OK。 |
| T 12 | ちょっと遠いなあ。（踏み切りが） |
| P 13 | 遠い？ |
| T 14 | うん。 |
| P 15 | （他の友達が）助走距離を伸ばしたら。 |
| P 16 | 伸ばすん？ |
| T 17 | そやな。助走距離を1m伸ばして、反対の足に変える。わかる？ |
| P 18 | えーと、12にして（助走を）、右足から始める。 |
| T 19 | うん。で、最後を狭く、踏み切り前、意識して狭く。 |
| T 20 | ああ、片足着地になってるわ、（踏み切り足が）反対か？踏み切り足はどっちやった？合うてる？ |
| P 21 | 合うてる。 |
| T 22 | 合うてたんやったら、両足で着地するように。高く跳ぶ、高く。高く跳んだら両足で着地できる。 |
| 〈5時間目〉 | |
| T 23 | OK。最後が（着地の姿勢）足、開きすぎやな。ということは、（空中で上体が）そってる んやけど（やりながら）、戻し切れてへんということや。足閉じな。 |
| T 24 | 最後、やっぱり大股やわ。 |
| T 25 | 〇〇さん、もうちょっと強く蹴ってみ、強く蹴って上に上がる。（記録が更新してたので） ああ、でもいけてるやん。 |
| T 26 | 隣のとこ、入ったらあかん、危ないから。 |
| T 27 | （踏み切り足が）反対や、反対。 |
| T 28 | 着地を沈んだ方がいいわ、着地を沈まんと。こんななってるし（真似をして）。ここを（膝を） ここのくらいまで沈む（やりながら）。 |
| T 29 | 足合うてるんやけどなあ、手やな、手。手をもっと上に上げた方がいいわ。 |
| T 30 | 〇〇ちゃん、もっと上に上がらなあかんわ、上に、跳び上がる（様子をやりながら）。 |
| 〈8時間目〉 | |

フィードバックを積極的に行い、子どもたちの課題（めあて）の解決を促進させていた。

B教師は、A教師のように全体場で観察学習を行っている場面は認められなかったが、練習活動の中で、子どもの下手な動きを模倣したり、「目標となる上手な動き」ができてい
る子どもたちに示範を促したりすることで、また、T12-T19に見られるように子どもとの
相互作用を行いながら、助走地点がうまくいかない子に対して助走距離が長いことと踏切時
の歩幅調整についての助言を的確に行ったりすることで、課題（めあて）解決のポイントを
明確にし、子どもたちに課題（めあて）の自立解決を促していた。

以上より、B教師はA教師と同様、5つの実践的思考様式を状況的・文脈的に働かせてい

たことが明らかになった。さらに、こうした実践的思考様式を単独で、複数の方略を共時的・一体的に働かせていたことも認められた。

3. 被験教師の実践的思考様式の共通性と異質性

これまで、述べてきたように、A、B各被験教師は、5つの実践的思考様式を働かせていたことが認められた。また、その内実は多種多様であり、教授方略として豊かに発揮していたことが明らかになった。本項では本研究の学習成果（態度）を高める実践的思考様式について、被験教師の実践的思考様式の共通性と異質性（個性）の観点から若干の考察を試みる。

態度得点の項目分析より推察された2名の被験教師の授業の特徴は、①明るい雰囲気で授業が行われていた、②子どもたちが学習課題（めあて）の意味を理解し主体的に解決していこうとしていた、③学習集団の凝集性が高まっていたことの3点であった。

ここで、両被験教師に共通して認められた実践的思考様式を学習場面に沿って抽出してみると、課題（めあて）の形成・把握場面のインセンティブ、課題解決場面のロック・イン、モニタリング、コミットメント、そして子どもたちの「行きつもどりつ」の学習を支えるシグナリング、コミットメントであった。これより、両教師の授業は、子どもたちからすると、課題（めあて）の意味や必然性が明確であり（辻ら、1999）、課題を解決するための工夫された練習活動が用意されており、その中で適切な指導・助言を受けながら課題（めあて）の自立解決ができる授業であったといえよう。このような授業展開が子どもたちにとって「子どもたちが学習課題（めあて）の意味を理解し主体的に解決していこうとしていた」学習になったものと考ええる。

そして、課題（めあて）形成・把握場面で、課題（めあて）を集約化・観点化したあとで、工夫された練習活動によって課題解決に向かう道筋を円滑に保障し、さらに、より高次な課題解決へ向けて、学習の目標や子どもの学びの実態に応じた的確な動きの診断と、粘り強い相互作用活動を施すことによって、子どもたちが自らで課題（めあて）の自立解決を促す学習が進められていたのである。これまでも、優れた学習成果を修めた教師は「自然発生的でなく、意図的に指導技術を適用している」（深見ら、1997）、「子どもの学びの文脈に応じて使用言語（品詞）を使い分けている」（上原・梅野、2000）とする報告がみられ、教師の状況的・文脈的思考の存在が指摘されてきた。本研究の結果はこうした先行研究の知見を支持するものであり、山口（2007）の結果とも合致するものであった。こうした実践的思考様式の発現の背景には、両被験教師が「予想される子どもの技術的なつまずきとその対処法」に対する知識を豊富に持ち合わせていたことが考えられる。すなわち、2名の教師は「子どもの走り幅跳び」という子どもの運動学を熟知していたものと推察される。

続いて、①明るい雰囲気で授業が行われていた、③学習集団の凝集性が高まっていたことについて考える。上述した点からも明らかなように、両被験教師はコミットメント方略を

随所に発揮し、矯正（技能的）フィードバックを積極的に行っていた。梅野ら（1997）は、教師行動研究の視点から、「態度得点に最も大きな影響を及ぼしている教師行動は、『相互作用』と『巡視』であり、なかでも『肯定的・矯正のフィードバック』と『発問』活動の恒常的な働きかけは、肯定的で支援的な学習環境を生み出し、そのことによって子ども達は積極的に学習に従事し、結果として態度得点が高まるものと考えられた」という研究結果を報告している。これより、コミットメントの教授方略を十分に発揮していた両被験教師の授業には「肯定的で支援的な学習環境」が保障されていたことが推察され、「明るい雰囲気」が醸成されたものといえよう。

加えて、辻ら（1999）は、「めあて学習」は「親和」機能を高める傾向にあることを報告している。B教師の結果はこの結果を裏づけるものである。では、A教師が学習集団の凝集性を高めたものはいかなるものであろうか。その答えのひとつとして弾力的な学習集団の組織化が考えられる。すなわち、A教師は集団内異質・集団間等質の小集団を基盤としながらも、学習のねらいによって例えば「横木幅跳び」の練習活動のときには集団内等質・集団間異質の小集団を活用するなど、柔軟に小集団を使い分けていた。こうした学習集団の柔軟な組織化と子どもたち同士の積極的な関わりを促す姿勢が、子どもたちに仲間意識を浸透させ、その結果、学習集団の凝集性が高まったものと考ええる。

他方、両教師が日常用いている指導法が異なっているということは、両教師の指導観の違いを反映しているといえる。こうした指導観の違いが、授業実践段階における実践的思考様式の異質性として表れていた。顕著な場面は課題（めあて）形成・把握場面にあった。先にインセンティブを働かせていたことが共通性として認められたことを述べたが、実際に施された教授技術、指導技術は大きく異なっていた。A教師は「走り幅跳び診断票」の活用にもられる「評価道具の活用」を施していた。同時にコミットメントを働かせ、「発問の工夫」により課題（めあて）の意味理解と必然性の明確化を図っていた。これに対してB教師は、「明確な課題や目標の設定」の教授技術を施していた点では同じであるが、「動きのイメージがとらえやすい課題の設定」によって、課題（めあて）の意味理解と必然性の明確化を図っていた。A教師にコミットメントがみられ、B教師にみられなかったのは、前者が探求的・探索的な指導が行われ、後者は直接的・提示的な指導が行われていたからである。この結果についても先の研究（山口、2007）と合致するものであった。

したがって、課題解決場面や「行きつ戻りつ」を支えるものとして施されていた教授方略についても、同じ実践的思考様式の観点であっても、実際に施された具体的な指導技術の違いは、こうした指導観の違いが反映されたものといえよう。言い換えると、教師の実践的思考様式の異質性は、各被験教師の指導観の違いに基づくところが大きいと考えられよう。

以上の結果より、学習成果（態度得点）を高めるためには、「子どもたちに課題（めあて）の必然性や意味理解を明確にさせ、工夫された練習活動の場の設定の中で、子どもたちの動

きを正しく診断し、積極的な矯正の（技能的）フィードバックを行う」教授方略を基盤として施す必要性があることが認められた。さらに、優れた教師が施す教授方略は、共通性だけでなく異質性も存在し、その背景として指導観、学習観の違いがあることが推察された。また、こうした実践的思考様式は、「子どもを中心とする複合的知識（子どもの運動）」の関与が推察された。

今後、「見込みのある教師」（Tsangaridou & O'Sullivan, 1997）の技術的実践に介入し、実践的思考様式の伝達可能性について検討していく必要がある。

〔注〕

一般に学習指導法は、目標を基礎目標か高次目標かのどちらにおくかによって、系統学習か課題解決学習に分かれる（梅野・辻野, 1980）。さらに、系統学習でも論理系統と心理系統とアルゴリズム（知的系統）の3つに分かれる。しかし、体育科においては、アルゴリズムの系統は、心理系統、または論理系統に包括される場合が多いため、論理系統と心理系統の2系統に約められる。続いて、課題解決学習の場合は、課題（めあて）の設定状況の違いから、教師が課題（めあて）を子どもたちに与えて自立解決を図る「課題解決型」、教師が予め用意したいくつかの課題（めあて）を子どもたちに選択させて自立解決を図る「課題選択型」、課題（めあて）を子どもたち自らが形成させ、自立解決を図る「課題形成型」の3つとされる（辻ら, 1999）。

〔引用・参考文献〕

- 1) 深見英一郎・高橋健夫・日野克博・吉野聡（1997）体育授業における有効なフィードバック行動に関する検討—特に、子どもの受けとめかたや授業評価との関係を中心に—。体育学研究42：167-179。
- 2) 上原禎弘・梅野圭史（2000）小学校体育授業における教師の言語的相互作用に関する研究：走り幅跳び授業における品詞分析の結果を手がかりとして。体育学研究45（1）24-38。
- 3) 上原禎弘・梅野圭史（2003）小学校体育授業における教師の言語的相互作用の適切性に関する研究：学習成果（技能）を中心として。体育学研究48（1）1-14。
- 4) 上原禎弘（2007）体育授業における教師の言語的相互作用に関する研究—小学校高学年：学習集団機能を中心として—。教育実践学論集8：175-186。
- 5) 小林 篤（1978）体育の授業研究。大修館書店。東京。pp. 170-258。
- 6) 厚東芳樹・梅野圭史・上原禎弘・辻延浩（2004）小学校体育授業における教師の授業中の「出来事」に対する気づきに関する研究—熟練度の相違を中心として—。教育実践学論集5：99-110。
- 7) 中井隆司・岡沢祥訓（1999）体育授業における教師の知識と意思決定に関する研究—再生刺激法による体育授業研究の試み—。スポーツ教育学研究19：87-100。
- 8) 中井隆司・齋木あかね（2002）小学校体育授業における教師の実践的力量に関する研究—実践的思考からみた教師の実践的力量形成の検討—。第22回スポーツ教育学会発表資料。
- 9) 齋木あかね・中井隆司（2001）体育授業における教師の実践的知識に関する研究—イメージマップ・テストによる知識構造の検討—。日本スポーツ教育学会第20回記念国際大会論集：359-364。
- 10) 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美（1990）教師の実践的思考様式に関する研究（1）—熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に—。東京大学教育学部紀要30：177-198。
- 11) 高橋健夫・岡沢祥訓・中井隆司・芳本真（1991）体育授業における教師行動に関する研究—教師行動の構造と児童の授業評価との関係—。体育学研究36：193-208。

- 12) 高橋健夫（1992）体育授業研究の方法に関する議論. スポーツ教育学研究特別号：19-32.
- 13) Tsangaridou, N. & O'Sullivan, M. (1997) The role of reflection in shaping physical education teachers educational values and practices. Journal of Teaching in Physical Education, 17：2-25.
- 14) 辻 延浩, 梅野圭史, 渡邊哲博, 上原禎弘, 林 修. (1999). 小学校体育科における学習成果（集団技能）を高める指導ストラテジーに関する事例的検討. スポーツ教育学研究19. pp. 39-54.
- 15) 梅野圭史, 辻野 昭. (1980). 体育分野における学習指導の基本的問題. 辻野 昭, 松岡 弘（編）. 保健体育科教育の理論と展開. 東京. 第一法規. pp. 207-209.
- 16) 梅野圭史・藤田定彦・辻野 昭（1986）体育科の授業分析—教授活動の相違が児童の態度に及ぼす影響—, スポーツ教育学研究 6（2）：1-13.
- 17) 梅野圭史・中島誠・後藤幸弘・辻野昭（1997）小学校体育科における学習成果（態度得点）に及ぼす教師行動の影響. スポーツ教育学研究17（1）：15-27.
- 18) 山口孝治・梅野圭史・厚東芳樹（2006）体育授業における教師の戦略的思考に関する一考察—ゲーム理論からみた教師の戦略的思考の観点の整理—. 体育・スポーツ哲学研究28（2）：85-104.
- 19) 山口孝治（2007）小学校体育授業における教師の実践的思考様式に関する研究—熟練教師による異なる指導プログラムの実践事例より—. 佛教大学教育学部論集19：109-124.
- 20) 吉崎静夫（1991）教師の意思決定と授業研究. りょうせい. 東京. pp. 83-119.

〔付記〕

本研究は、平成20～21年度日本学術振興会科学研究費補助金（若手研究〈スタートアップ〉）（代表者：山口孝治）〔課題番号：20830118〕の支援を受けている。

（やまぐち こうじ 教育学科）

2009年10月13日受理

